Kraków

NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 1 Poznań, styczeń 1927 Rok III

Zagadnienie ustroju szkolnictwa.

Szkoła jednolita, jej znaczenie społeczne i stosunek do indywidualizacji w nauczaniu.

Jakkolwiek w artykule niniejszym będziemy przedewszystkiem rozpatrywali zagadnienie organizacji szkolnictwa, to jednakże na wstępie poświęcimy kilka uwag, dotyczących celu wychowania. Znajomość jego jest bardzo ważna, gdyż umożliwi i ułatwi dobranie środków, które pozwolą osiągnąć cel wytknięty.

W pedagogice dzisiejszej widzimy wielką rozbieżność w poglądach na cele wychowania. Rozpatrzmy najważniejsze kierunki. Förster, pedagog i moralista, wysuwa cel religijny jako najogólniejszy, w którym wszystkie inne byłyby zawarte. Niemiecki pedagog Kerschensteiner widzi ostateczny cel wychowania w dążeniu do realizacji państwa moralnego, które mogłoby zapewnić każdej jednostce najwyższe szczęście. Hugo Gaudig i William Stern stawiają jako cel wychowania kształcenie osobowości człowieka.

Śledząc cele wychowania w dziejach ludzkości, również zauważymy, że zmieniały one się w różnych epokach. U Platona państwo jest głównym celem. Dobro jednostki należy jemu podporządkować. W wiekach średnich na pierwszem miejscu stawiano cel religijny. Obecnie mówimy, że wychowanie powinno przygotować dobrych obywateli.

Widzimy tedy, że cele wychowania podlegały zmianie, zależnie od poglądów na świat, jaki wyznawała dana epoka lub jednostka. Rozbieżność w poglądach na wychowanie pedagogów dzisiejszych również pochodzi od rozmaitego patrzenia ich na życie. Wszystkie te poglądy sprowadzić możemy do dwóch głównych kierunków. Kierunek indywidualistyczny podkreśla odrębność każdej jednostki i z tego względu w wychowaniu dąży do rozwinięcia indywidualnych różnic. Zwolennicy kierunku społecznego natomiast tylko mówią o społecznej stronie wychowania.

Taka rozbieżność w poglądach na wychowanie u najwybitniejszych pedagogów zgubna jest dla praktyki. Nauczyciel niezdający sobie jasno sprawy z celu, do którego dąży, wnet zatraci chęć do pracy.

Wobec tego staje przed nami pytanie, czy można drogą poznania określić cel wychowania, któryby był jedyny i któryby obowiązywał ludzkość w ciągu wszystkich wieków.

Pytając się o cel wychowania, znać musimy cel życia. Pocóż żyjemy i zdobywamy doświadczenia? Jedna tu jest możliwa odpowiedź: żyjemy poto, by się doskonalić, by się rozwijać. Celem życia jest zatem rozwój, ewolucja wszystkich istot żyjących, a więc człowieka, zwierząt i roślin. Że taki rozwój rzeczywiście się odbywał i odbywa, potwierdzają to różne nauki. Przyrodnicy dochodzą do wniosku, że rozwój istot żyjących postępował od form prostych ku coraz bardziej złożonym. Dzieje kultury ludzkiej mówią nam o stopniowym rozwoju umysłowości człowieka.

Dochodzimy więc do wniosku, że życie, które z jednego pochodzi źródła, do jednego dąży celu. Tym celem jest pełny rozwój. Pomiędzy istotami żyjącemi zachodzą jednakże wielkie różnice w poziomie rozwoju. Za najdalej posuniętego w rozwoju uważamy siebie, gatunek człowieka. Atoli ludzi podzielić możemy na rasy, szczepy itd., aż dojdziemy do osobnika. Jednakże i pomiędzy osobnikami zachodzą wielkie różnice w sferze somatycznej i psychicznej.

Cechy gatunkowe, które nas dzielą od innych grup, oraz cechy osobnicze, któremi wyróżniamy się od innych ludzi, dziedziczymy po naszych przodkach. Pod wpływem otoczenia ulegają one dalszemu rozwojowi i zostają w formie doskonalszej przekazane potomstwu. Wychowanie opiera się na przeświadczeniu, że wrodzone założenia mogą do pewnego stopnia ulec zmianie pod wpływem bodźców zewnętrznych. Gdyby tak nie było, zbyteczna byłaby wszelka praca wychowawcza. Zadaniem wychowania jest stworzyć takie warunki, któreby najbardziej sprzyjały rozwinięciu się dodatnich założeń osobnika. Nie ulega żadnej wątpliwości, że najlepsze warunki swego rozwoju znajduje jednostka w życiu w społeczeństwie i dla społeczeństwa.

W poprzednim rozdziale doszliśmy do wniosku, że a) celem życia jest rozwój, b) że poszczególne jednostki różnią się pomiędzy sobą i c) że zadaniem wychowania jest, zapewnić każdej jednostce pełny rozwój. Obecnie przejdziemy do rozpatrzenia ustroju szkolnictwa. Najpierw omówimy jego społeczną stronę, a następnie zastanowimy się nad stosunkiem szkoły do indywidualizacji w nauczaniu.

Szkoły, jakie obecnie posiadamy, zupełnie nie odpowiadają potrzebom jednostki i narodu. Odziedziczyliśmy je po naszych przodkach, którzy w innych żyli warunkach i inne stawiali sobie cele.

Wiemy z historji wychowania, że dzisiejsze szkoły średnie wiodą swój początek od szkół katedralnych, klasztornych oraz miejskich. Pierwsze powstały głównie dla potrzeb stanu duchownego, drugie służyły mieszczaństwu. Natomiast szkoły powszechne powstały ze szkółek parafjalnych.

Szkoły te do dziś dnia istnieją i pozostają bez żadnego związku z sobą. Wiemy, że po kolei różne stany wywalczyły sobie prawa ze szkodą dla ludu, który był uciśniony. Od czasu wielkiej rewolucji powoli zaczęły ginąć stany w pojęciu dawnem, — lecz pod wpływem przemysłu wytworzyła się nowa warstwa upośledzona: proletarjat. Dzieci z rodzin inteligencji idą do szkoły średniej, dla szerokich warstw proletarjatu jest szkoła powszechna. I tak wychowanie zamiast zcalać naród, stwarza przepaść pomiędzy temi dwiema grupami. Tymczasem konstytucja przewiduje dla wszystkich obywateli równe prawa i obowiązki. Wszystkich mężczyzn obowiązuje służba wojskowa i wszyscy mamy prawo wyboru do Sejmu i Senatu. Atoli ta wolność i równość zaledwie istnieje na papierze. W życiu jej niema, bo nie każda jednostka ma możność pełnego rozwoju. Wychowanie powinno dążyć do wytworzenia poczucia jedności kulturalnej u całego narodu. To zadanie będzie można dopiero wówczas spełnić, gdy ustrój szkolnictwa będzie jednolity. Jakże bowiem mówić o zcaleniu narodu, gdy obok siebie istnieją różne zupełnie obce systemy szkolne. A zatem ze względów społecznych należy oprzeć ustrój szkolnictwa na zasadzie jedności. To znaczy: dla wszystkich obywateli państwa polskiego należy stworzyć jedną szkołę polską. Dzieci rodziców wszystkich warstw zasiędą na jednej ławie szkolnej. Dla wszystkich dzieci jednakie będą widoki na przyszłość. Jedna szkoła dla wszystkich nietylko zcali młode pokolenie, ale również zbliży rodziców dzieci wszystkich warstw. W każdym razie rozbudzi zrozumienie dla najgłówniejszej, podstawowej gałęzi szkolnictwa, jaką będzie szkoła powszechna. Na tej szkole podstawowej, 7-mio letniej i obowiązkowej dla wszystkich należy oprzeć 5-cio letnią szkołę średnią, któraby otwierała dostęp do studjów wyższych. Taki ustrój szkolnictwa zachowuje zasadę jedności i ciągłości począwszy od ochronki, a skończywszy na uniwersytecie.

Jedność szkolnictwa wymaga jednolitego nauczycielstwa pod względem wykształcenia i uposażenia. Przeciwnicy szkoły jednolitej utrzymują, że szkoła powszechna, a raczej jej dzisiejszy nauczyciel nie jest w stanie należycie przysposobić uczniów do szkoły średniej. Gdyby nawet tak było, to jeszcze nie byłby to zarzut przeciw jedności szkolnictwa, gdyż taki brak dałby się usunąć przez podniesienie poziomu wykształcenia nauczycieli.

Zarzuty, jakie przytaczają przeciwnicy jedności szkolnictwa wypływają przeważnie z egoizmu stanowego.

Jeden z najpoważniejszych zarzutów jest ten, że przez zaprowadzenie szkoły jednolitej obniży się poziom kulturalny narodu. Mówi się, że szkoła powszechna mając materjał uczniowski gorszy na ogół pod względem moralnym i intelektualnym nie będzie mogła przygotować wychowanków do szkoły średniej. Wyniknie z tego obniżenie poziomu gimnazjów, szkół wyższych, a co za tem idzie i całego narodu. Nie można więc hamować rozwoju dzieci wyższych warstw, umieszczając je w szkole powszechnej, gdyż wyniknęłaby stąd szkoda dla kultury narodowej.

W odpowiedzi na ten zarzut należy zaznaczyć:

1. Że o kulturze danego narodu nie świadczy wysoki poziom kilku jednostek, lecz całego społeczeństwa. Szkoła jednolita dąży do podniesienia poziomu całego narodu, a nie jednej tylko warstwy. Że dzieci proletarjatu stoją na ogół niżej pod względem intelektualnym, to nie ulega żadnej wątpliwości. Ale trzeba pamiętać, że stan taki spowodowała krzywda wyrządzona robotnikowi przez dzisiejszy ustrój społeczny. Gdy znikną te niedomagania, napewno podniesie się poziom tych dzieci. Dziś dużo dałoby się naprawić przez dobrą organizację wychowania przedszkolnego.

2. Jeżeli dzisiejsza szkoła powszechna nie stoi na należytym poziomie to wina w tem, że przygotowanie nauczycieli daje dużo do życzenia. Dajmy nauczycielowi wykształcenie uniwersyteckie, a będzie inaczej. Następnie utrudniają dobre wyniki przepełnienie klas i niedostateczne wyposażenie w pomoce naukowe. Przeciwnicy jedności szkolnictwa, mówiąc o nienależytem przygotowaniu dzieci ze szkół powszechnych, mają na myśli najczęściej szkoły niższego typu, a więc 1, 2 i 3 klasowe. Wyniki napewno ulegną zmianie, gdy wszędzie będą szkoły 7-mio klasowe.

Zarzuty przytoczone nie świadczą przeciwko jednolitej szkole, ale raczej wykazują braki dzisiejszego ustroju szkolnictwa.

Druga poważniejsza przeszkoda jaką wysuwają zwolennicy starego porządku jest natury pieniężnej. Mówi się, że państwo polskie jest za ubogie, by sobie pozwolić na zaprowadzenie wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. Taki zarzut oczywiście świadczy o niezrozumieniu i niedocenianiu wychowania w życiu narodu. Śmiało można powiedzieć, że o ile tylko będzie zrozumienie dla spraw szkolnych w społeczeństwie, to przy dzisiejszych środkach nietylko możnaby zaopatrzyć Polskę w sieć 7-mio klasowych szkół, ale ponadto starczyłoby jeszcze na pomoce naukowe i wszelakie urządzenia higjeniczne. Trzeba tylko zrozumieć, że oświata to rzecz ważna, ważniejsza od armji, lotnictwa i więzień. Oświata to broń najlepsza narodu. Kiedyż my to zrozumiemy? Gdyby ludzkość tylko połowę pieniędzy roztrwonionych na prowadzenie wojen zużytkowała na oświatę i na budowę mieszkań, każdy człowiek na kuli ziemskiej zabezpieczony byłby od niedostatku.

Dotychczas rozważaliśmy stronę społeczną ustroju szkolnictwa. Doszliśmy do wniosku, że w imię dobra całego narodu należy oprzeć organizację szkolnictwa na zasadzie jedności.

Obecnie przejdziemy do drugiej, niemniej ważnej sprawy. Przeciwnicy jedności szkolnictwa bardzo często nam zarzucają, że szkoła jednolita wszystkich podciągnąć chciałaby pod jeden strychulec. Zaraz zobaczymy, że zarzut ten jest zupełnie niesłuszny. Dotyczy on tylko tych skrajnych reformatorów szkolnictwa, którzy wogóle nie chcą uznawać żadnej selekcji. Pozornie mogłoby się wydawać, jakoby jedność szkolnictwa i selekcja czyli dobór pedagogiczny wykluczały się wzajemnie. Zobaczymy, że tak nie jest. Już na wstępie wspominaliśmy, że jednostki różnią się pomiędzy sobą zdolnościami. Psychologja różnościowa, czyli dyferencjalna wykazała, że różnice te mogą być bardzo znaczne. Dla nauczania wypływa

stąd wniosek, że do wszystkich osobników nie można stosować tej samej metody. Program i metoda odpowiadać muszą zdolnościom i siłom wychowanków. Indywidualizacja w nauczaniu zbiorowem nie byłaby do pomyślenia, gdyby klasy nie były dobrane pod względem uzdolnienia. Selekcję opartą na uzdolnieniu jak wiadomo nazywamy doborem pedagogicznym. Przeprowadzenie doboru wymaga zróżniczkowania szkolnictwa. Dla jednostek podnormalnych byłby główny ciąg 7-mio oddziałowy. W ten sposób uwzględnilibyśmy dobór według stopnia ogólnego uzdolnienia (ogólnej inteligencji). Taka selekcja odbyłaby się już w szkole powszechnej. Wiadomo bowiem, że stopień uzdolnienia można rozpoznać już bardzo wcześnie. Po za tem badania wykazały, że stosunek wieku inteligencji do wieku życia (iloraz inteligencji) jest wartością względnie stałą w ciągu całego życia. Ludzie jednakże nietylko różnią się stopniem inteligencji, lecz również rodzajem czyli kierunkiem uzdolnień. O ile stopień inteligencji można rozpoznać już bardzo wcześnie, to kierunki albo typy uzdolnień wyraźnie zaznaczają się dokoła 14 roku życia. Wynika z tego, że selekcja według kierunku uzdolnień mogłaby nastąpić dopiero w tym okresie życia, t. zn. po ukończeniu szkoły powszechnej. I błędem byłoby wcześniejsze przeznaczanie uczniów do szkoły sposobiącej do zawodów. Stajemy teraz przed pytaniem jakie należy rozróżniać kierunki uzdolnień. Od tego bowiem zależeć będzie organizacja szkół zawodowych.

Kerschensteiner dzieli wszystkich osobników na dwa główne typy: kontemplacyjny i aktywny, czyli teoretyczny i praktyczny. Wśród uzdolnień teoretycznych zauważyć możemy jeszcze dwa podtypy: uzdolnienia matematyczno-przyrodnicze i językowe. Rozpoznanie uzdolnienia i zamiłowania u wychowanka i skierowanie go do odpowiedniej szkoły i zawodu jest niezmiernie ważne ze względu na dobro jednostki i społeczeństwa.

W ten sposób doszliśmy do wniosku, że różnice uzdolnień u poszczególnych wychowanków wymagają indywidualizacji w nauczaniu. Stwierdziliśmy również, że względy społeczne wymagają jedności w ustroju szkolnictwa. Stajemy teraz przed pytaniem, czy można pogodzić dobór pedagogiczny, czyli indywidualizację w nauczaniu z jednością szkolnictwa. Już wyżej odpowiedzieliśmy na to pytanie twierdząco. Obecnie należy dodać, że zupełne przeprowadzenie doboru pedagogicznego jest tylko wtedy możliwe, gdy istnieje jedność szkolnictwa. Gdy obok siebie istnieją różne, nie powiązane ze sobą systemy szkół, wtenczas zupełnie niemożliwy staje się dobór pedagogiczny. Dopiero jedność szkolnictwa umożliwia całkowite przeprowadzenie selekcji według uzdolnień.

Przystąpimy obecnie do omówienia projektu ustroju szkolnictwa opartego na zasadach jedności i doboru pedagogicznego.

Zgodnie z zasadą jedności podstawą wychowania będzie 7-mio klasowa szkoła powszechna, obowiązkowa dla wszystkich. Ażeby jednakże uwzględnić indywidualne traktowanie uzdolnień pod- i nadnormalnych, obok głównego ciągu 7-mio klasowego uwzględnić musimy jeszcze inne, poboczne ciągi klas. Jednostki słabiej uzdolnione, które nie mogą podążyć w klasach normalnych, przechodzą do 6 oddziałowego ciągu klas wtór-

nych albo pomocniczych. Dzieci umysłowo upośledzone znajdą powieszczenie w 4-ro klasowych szkołach specjalnych. Zakład dla idjotów będzie przytułkiem dla jednostek głęboko upośledzonych.

Wychowanie przedszkolne obejmuje lata od 3—6. Teraz następuje 7-mio klasowa szkoła powszechna. Wpływ ochron i szkoły powszechnej po części naprawi braki w wychowaniu dzieci, pochodzących ze środowisk robotniczych. Późniejszy dobór według uzdolnień w ten sposób mniej skrzywdzi dzieci rodziców ubogich. Po szkole powszechnej 7-mio klasowej następuje 5-cio klasowa szkoła średnia. Obok niej mamy licea, szkoły zawodowe i dokształcające. Do wyższych studjów uprawnia nie tylko gimnazjum ale i szkoły zawodowe. Również i jednostkom zdolniejszym ze szkół dokształcających należy umożliwić i ułatwić dostęp do szkół wyższych. W ten sposób wykorzystamy możliwie wszystkie wartości intelektualne i charakteru dla narodu. Szkolnictwo tak powinno być zorganizowane, by każdy, z chwilą gdy wykaże odpowiednie uzdolnienie, mógł ukończyć daną szkołę, niezależnie od swego wieku. Dobro społeczeństwa wymaga, by każda jednostka osiągnęła pełny rozwój. Szkoła jednolita uwzględnia zarówno potrzeby jednostki jak i społeczeństwa, bo pragnie dać każdemu to, co mu się należy.

Idea szkoły jednolitej i u nas zwycięży, trzeba tylko zrozumieć, że dobro narodu, dobro wszystkich należy wznieść ponad egoizm stanowy.

Jan Szwarc.

Pamięć i jej kształcenie.

III.

Za reakcję przeciw dotychczasowemu stanowi rzeczy i za szczęśliwe ominięcie wszystkich dotąd rozważanych trudności należy poczytać dzieło Dugasa p. t. „La memoire et l'oublie", które ukazało się w r. 1914.

Autor rzuca w niem inne światło na istotę pamięci, objaśnia i rozwiązuje problem z wyłącznie psychologicznego stanowiska. Jak dalece autor był w tym względzie konsekwentny, świadczy fakt, że odrzucił objektywne metody, tak owocne dla teorji fizjologicznej i wybiera metodę subjektywną, metodę introspekcji dla swoich badań. Dugas stwarza nowe pojęcie pamięci psychologicznej, pamięci zorganizowanej i z tego punktu widzenia zamyka otwartą dotąd kwestję i jedności i mnogości pamięci; przyjmuje bowiem daleko idącą specjalizację pamięci, lecz jedność jej polega nie na jedności funkcji, ale jest jednością organizacji czyli syntezy wyobrażeń. „Ile pamięci, tyle systemów różnych" powiada autor.

W teorji psychologicznej pamięci, reprezentuje Dugas całkowicie stanowisko nowożytnej psychologii, gdy mówi[1]): „Pamięć nie jest repetycją czystą i prostą (pure et simple), zachowaniem doświadczenia minionego, ale możnością odnalezienia go". I odwrotnie dla zapomnienia: „Zapomnienie jest mniej stratą doświadczenia przeszłego, niż niezdolnością odna—

---

[1]) Dugas: „La memoire et l'oublie" str. 11 (rozdz. I) i (rozdz. II) str. 36.

lezienia go w sprzyjających warunkach. Ono jest zmniejszeniem świadomości „ja“ swych stanów.“

W przeciwstawieniu do teorji fizjologicznej, która istotę pamięci widziała w zachowaniu śladów - wspomnień, akcentuje Dugas reprodukcję daną w doświadczeniu subjektywnem, w introspekcji, podczas gdy zachowanie z niego się usuwa, czem nie odrzuca zupełnie zachowania, nadaje mu jedynie charakter hipotetyczny. Lecz, jeśli Dugas zgadza się na równi z Meumannem, że ćwiczenie wzmacnia pamięć, a więc jest pamięć zjawiskiem wprawy i nie znajduje dla tego faktu psychologicznego wyjaśnienia, jeśli z drugiej strony Dugas stwarza pojęcie fizjologicznej pamięci, niższego typu organizacyjnego, lecz w pewnem znaczeniu doskonałej (żywość, dokładność), to tem samem godzi się, że pamięć jest do mózga przyczepiona, niezależnie od wszelkich procesów psychicznych i w gruncie rzeczy nie sprzeciwia się fizjologiczno - psychologicznej naturze zachowania wspomnień.

Pamięć wedle Dugasa polega na możności odnalezienia wspomnień. Pamięć normalna, pamięć zorganizowana nie reprodukuje wspomnień z wiernością płyty fotograficznej, ale na apel woli wybiera wspomnienia wedle prawa zainteresowania.

Przypuszcza więc selekcję, poszukiwanie metodyczne, akt rozsądku dodany do pamięci, akcentuje wolę, czynnik mało dotąd zauważony przy badaniach pamięci. Ewokacja więc, nie repetycja czysta i prosta jest pamięcią, której towarzyszy wielki wysiłek uwagi i woli. I jedna i druga dokonuje się ogólnie podług tych samych praw asocjacji, lecz w szczególności pierwsza słucha wspomnianego wyżej prawa zainteresowania i pożytku, druga prawa reintegracji Hamiltona. Obie też nie dokonują się w tych samych warunkach. Całkowite odżycie wspomnień, dokonanych w stanie nieuwagi, to, co Dugas nazywa pamięcią surową w przeciwstawieniu do pamięci psychologicznej, zorganizowanej wytwarza się pod wpływem przyczyny zewnętrznej, lub wewnętrznej, szczególnej dyspozycji fizycznej lub moralnej, sposobem tajemnym i niewyjaśnionym. Wspomnień takich, powracających mimo woli, niepotrzebnych, zalewających umysł, który niema z nich żadnego pożytku ani mocy bronienia się przed nimi — zdradza rozluźnienie uwagi, słabość woli, duchowe kalectwo. Jeśli natomiast narodzinom wspomnień towarzyszyły uwaga, wola i rozsądek, który dowodzi ich organizację, to ich odpoznanie będzie zależała wyłącznie od wyżej wymienionych warunków, lecz zasadą kierowniczą ich ewokacji będzie strumień myśli, odpowiadający celom woli, działanie wyborcze.

„Wspomnienie[2]) więc sami przywracamy przez pewien wysiłek i z pomocą danych, które już posiadamy. Operacja polega na określeniu zjawisk nieznanych przy pomocy stosunku ze zjawiskami aktualnie reprezentowanemi.“ To i wedle Arystotelesa jest właściwem człowiekowi z wolą i rozumem, to najwyższa forma pamięci.

---

[2]) Dugas: „La memoire“ et l'oublie“ str. 257.

„Pamięć[3]) — mówi Dugas — przypuszcza rozum i świadomość; rozum t. zn. akcję intelektualną, która, złożywszy elementy czuciowe takiej lub innej percepcji, czyni z wielu percepcyj grupy, zbiory, których różne części następnie przypominają się jedne drugim — świadomość, to znaczy akt, który przyczepia je do konstrukcji rozumu, tylko co opisane."

To jest to, co najbardziej charakteryzuje wedle Dugasa pamięć psychologiczną. Element subjektywny albo formalny pamięci: odpoznanie wspomnień lub ich atrybucja. „Pamięć jest osobową — mówi Dugas — albo jej niema wcale. Najpoważniejszy cios to nie strata wyobrażeń, lecz ich depersonalizacja."

Dugas nie bierze więc odpoznanie dosłownie w tem znaczeniu, co Ribot — a nawet dochodzi do paradoksalnego rezultatu, że w doskonałej pamięci, odpoznanie rozumiane, jako uczucie „już widzianego" jest małe, natomiast w pamięci zaciemnionej dosięga swego maksimum. I jak w tem zwykłem znaczeniu, Ribot uważa odpoznanie za coś akcesorycznego pamięci, tak też Dugas uważa je za cechę pamięci niedoskonałej, najbardziej powszechnej a nie za jej kryterjum.

„Lecz[4]) jeśli przez odpoznanie — mówi Dugas — rozumie się akt, przez który je asymiluje wspomnienie, ustala na nich swą władzę, dyryguje ich tworzeniem się, zapewnia dozór, prowokuje ich ewokację, przyczepia je do swej osobowości i je sobie przypisuje jako swoje, wtedy i jedynie wtedy prawdą będzie powiedzieć, że odpoznanie jest w pewnem znaczeniu pamięcią całą, rozważaną nie w różności swych elementów, lecz w jedności swej formy, nie w fazach różnych lecz w ciągłości swego rozwoju. Odpoznanie tak rozumiane jest syntezą wspomnień, związaną samą z tą syntezą rozleglejszą: osobowością." Pamięć więc wedle Dugasa jest nietylko wtedy doskonałą, kiedy wspomnienia są lepiej zasymilowane i zorganizowane i głębiej związane z osobliwością, lecz i w tem znaczeniu, im więcej osobowość jest obecna w wyobrażeniach pamięci i z im większym autorytetem wykonywa swe prawa własności i chwyta je ściśnieniem silniejszem i pewniejszem.

Lecz pamięć normalna jest zwyczajem skojarzonym z wyobrażeniami czyli jest zarazem świadomą i nieświadomą. Pamięć nie istnieje wedle Dugasa przy braku lub zbytku automatu lub świadomości, bo niema wtedy odpoznania.

„Trzeba[5]) — mówi Dugas — do pamięci umysłu świadomego, ale też odczepionego od siebie samego, aby oddać się wrażeniom rzeczy — umysł zarazem instynktowny i refleksyjny."

Jak z powyższego wynika, pamięć jest zjawiskiem bardzo złożonem, jest mieszaniną różnych elementów.

---

[3]) Dugas: „La memoire" et l'oublie" str. 265.

[4]) Dugas: „La memoire" et l'oublie" str. 263.

[5]) Dugas: „La memoire" et l'oublie" str. 260.

Czynny udział mózgu w zjawisku pamięci przyjmują wszyscy badacze nawet Dugas nie sprzeciwia się temu, przynajmniej o ile to dotyczy, podług fizjologów, jednej z jej cech istotnych, podług psychologów ogólnej a najmniej charakterystycznej dla pamięci psychologicznej t. zn. zachowania w mózgu śladów przeżyć, w terminie psychologicznym wspomnień. Badania eksperymentalne oparte na teorji fizjologicznej wykryły wiele cennych dla pedagogiki praw, oświetliły mroki nieznanej głębi podświadomości. Teorje psychologiczna pamięci, w której Dugas rzuca inne światło na istotę pamięci i zjawisko zapominania, ująwszy je z czysto psychologicznego stanowiska i wykrywszy warunki najwyższej formy pamięci — wzbogaca ogromnie dotychczasowe rezultaty badań. Obie teorje zatem nasuwają myśl, że i kształcenie pamięci należy ująć w dwóch aspektach: fizycznym i psychologicznym. *Panasówna (Poznań)*

Jakim powinień być tok lekcji rachunków?

Hasło swobody w nauczaniu a tok lekcji. — Zadania domowe. — Ćwiczenia codzienne. — Nowa lekcja. — Wyprowadzenie nowej reguły po nawiązaniu i podaniu celu. — Ćwiczenia ustne i piśmienne. — Zadania praktyczne. — Zadania domowe.

Dzisiejsze nauczanie stoi pod hasłem jak największej swobody tak dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Tak ściśle dawniej przestrzegane stopnie Herberta straciły swoje znaczenie, jako zbyt krępujące nauczyciela i wytwarzające szablon. Pomimo jednak daleko idącą swobodę lekcja nie może być zupełnie dowolnie prowadzona, a tembardziej lekcja rachunków, której zadaniem jest nietylko wyrobienie w dzieciach zdolności szybkiego rozwiązywania zadań, ale także świadomego, systematycznego postępowania i logicznego myślenia. To też lekcja rachunków, a więc przedmiotu ścisłego, usystematyzowanego, gdzie jedno ogniwo wynika z drugiego, gdzie nie może być luk ani skoków, sama musi mieć jakiś system, do którego nie potrzeba się ściśle stosować, którego jednak nie można zupełnie lekceważyć. Nauka rachunków daje jednak taką różnorodność tematów, że jednolity tok dla każdej lekcji podać to rzecz niełatwa. To też niżej podane uwagi dają ogólny tylko pogląd na lekcję rachunków, a każda poszczególna lekcja musi być odpowiednio do tematu zmodyfikowana.

Każda lekcja rachunków rozpoczyna się przeglądem zadania domowego. Nie potrzeba chyba dodawać, że przegląd zadań domowych jest konieczny, gdyż nie pozwala dzieciom zaniedbywać się w wykonywaniu pracy poleconej, a temsamem działa wychowawczo. Po za tem dobrze lub źle wykonane zadanie domowe, pozwala nam stwierdzić, czy uczniowie poprzednią lekcję zrozumieli lub nie, ale tylko wtedy, gdy uczniowie zadania wykonali samodzielnie, a nie odpisali tego tylko, co im starsze rodzeństwo lub rodzice wyliczyli. Dlatego też nie trzeba zbytnio ufać dzieciom, lecz od czasu do czasu dziecko, które ma zadania dobrze wyliczone,

powinno jedno z zadań wyliczyć jeszcze raz na tablicy. Na początku lekcji dzieci przysuwają zeszyty otwarte do brzegu ławki, a nauczyciel przekonywa się, czy każde dziecko ma zadanie czysto napisane, czy umieściło datę dnia, w którym zadanie pisało, czy pod zadaniem dało swe nazwisko. W wyższych klasach można funkcję tę poruczyć jednemu z zaufanych uczniów, który załatwia to przed wejściem nauczyciela do klasy. Jest to przedewszystkiem możliwe w szkołach, gdzie się dwa razy dzwoni przed lekcją: raz dla dzieci, aby weszły do klasy, drugi raz dla nauczycieli. Uczeń wtedy ma czas obejść całą klasę i przejrzeć zeszyty. Wszedłszy do klasy, odbiera wtedy nauczyciel rodzaj raportu, z którego dowiaduje się odrazu, który z uczniów zadania nie ma, lub nie napisał zadania tak, jak się tego wymaga. Następnie nauczyciel odrazu każe dzieciom czytać wyniki i przy każdem zadaniu stwierdza, ile dzieci zadanie to wyliczyło źle. Jeśli będzie to duży procent klasy, wtedy zadanie to trzeba przeliczyć na tablicy, gdyż widocznie jako zadanie domowe było za trudne. W tym czasie, gdy uczeń czyta wyniki, nauczyciel bierze do ręki zeszyt innego ucznia i zaznacza w nim kolorowym ołówkiem błędy, a pod zadaniem pisze swój znak. W ten sposób, biorąc do ręki dwa lub trzy zeszyty i to coraz inne, w krótkim czasie przejrzy zeszyty całej klasy.

Po ukończeniu kontroli zadań domowych następują ćwiczenia codzienne. W każdej lekcji bezwarunkowo trzeba poświęcić 5—8 minut na te ćwiczenia. Każdy z nas wie, ile wzorów matematycznych wywietrzało nam z głowy, skoro przestaliśmy niemi stale operować. Czem dla nas wzory algebraiczne czy trygonometryczne, tem dla dzieci są proste napozór sposoby rozwiązywania zadań. Pamięć ludzka może tylko pewną ilość wrażeń równocześnie przechować, ratując się więc od zguby, pozbywa się tych rzeczy, które uważa za niepotrzebne bezpośrednio, a robi miejsce dla nowych wrażeń. Naszem więc zadaniem jest stałe reprodukowanie tych rzeczy, które muszą być dla dzieci alfabetem matematycznym. Ćwiczenia codzienne więc nie potrzebują zupełnie mieć związku z tematem bieżącej lekcji, muszą być tylko zastosowane do poziomu klasy i tak dobierane i zmieniane, aby w określonym czasie wyczerpywały cały materjał przeznaczony do powtórek. Zachodzi tu teraz pytanie, w którem miejscu lekcji umieścić je? Pedagodzy i metodycy są co do tej kwestji dwojakiego mniemania: jedni żądają, aby ćwiczenia codzienne odbywały się na początku lekcji, inni, aby były na końcu lekcji. Ci ostatni twierdzą słusznie, że umieszczane między kontrolą zadań z poprzedniego dnia a nawiązaniem do nowej lekcji, przerywają ciągłość lekcji i odrywają umysł dziecka od potrzebnej w tej lekcji drogi myślenia i od celu lekcji. Temu zaprzeczyć nie można. Z wyżej wymienionych więc względów ćwiczenia codzienne powinny być na końcu lekcji. Wtedy dziecko rozumie, że praca bieżąca już jest wyczerpana i może już bez szkody, wynikającej z rozproszenia myśli zwrócić uwagę w którąkolwiek stronę. Ponieważ jednak dziecko nie jest machiną, której mechanizm jest obliczony co do minuty a nawet sekundy, przeciwnie zaś, darzy nas podczas lekcji

różnemi niemiłemi niespodziankami, zdarzałoby się zbyt często, że na ćwiczenia codzienne nie starczyłoby czasu. Tylko więc wobec tej nieobliczalności dzieci, a jeśli kto chce, niedoskonałości nauczyciela zrozumieć można, dlaczego zwykłe ćwiczenia codzienne umieszcza się tuż po kontroli zadań domowych. Ci nauczyciele jednak, którzy materjał lekcji potrafią zawsze wyczerpać w oznaczonym zgóry czasie, powinni ćwiczenia codzienne umieszczać na końcu lekcji.

W ćwiczeniach codziennych główny nacisk trzeba kłaść na szybkość i sprawność w działaniach. Czas przeznaczony do ćwiczeń tych powinien być jak najlepiej wykorzystany; tak nauczyciel, jak uczeń będą się więc starali jak najmniej mówić. W tym celu daje nauczyciel przeważnie zadania złożone z kilku pojedyńczych, n. p.: odejmij od sześciu 4 × po $\frac{3}{4}$, dodaj do 8 zł 6 × po 65 groszy itd. Inny rodzaj postępowania polega na tem, że nauczyciel daje zadanie, czeka chwilę, a następnie, nie odbierając wyniku, dołącza zaraz drugie zadanie, które zwykle jest innem działaniem i tak 5 a najwyżej siedem razy. W końcu głosem podniesionym wymawia wyraz „jest" i żąda ostatecznego wyniku. Chcąc przy tych zadaniach najlepiej czas wykorzystać, można postępować w ten sposób. Przy wyrazie „jest" wstają te dzieci, które do końca liczyły. Przez to przekona się nauczyciel, ile dzieci ostatniego wyniku nie ma. Od jednego z stojących dzieci, żąda teraz nauczyciel wyniku. Te dzieci, które ten sam wynik mają, siadają bez specjalnego wezwania nauczyciela. Jeżeli odpowiedź była fałszywa, wywołuje nauczyciel inne z pośród dzieci stojących i znowu dzieci, mające tę samą odpowiedź, siadają. Jeśli to był wynik dobry, nauczyciel odrazu zauważy, ile dzieci ten dobry wynik miało, nie tracąc dużo czasu na wypytywanie. — Zadania złożone, to najintensywniejszy sposób rozwiązywania zadań pamięciowych. Ćwiczące zdolność myślenia u dzieci, bardziej jak zwykłe liczenie, gdyż mówią wtedy mało, ale bezustannie muszą uważać. Przy zwykłem liczeniu pamięciowem dziecko może nie uważać i czasem jakiegoś zadania wcale nie liczy. Przy zadaniach złożonych musi dziecko ciągle liczyć, gdyż wie, że krótka chwila nieuwagi uniemożliwia mu dalsze liczenie. Rezultaty takiego liczenia są wiele wydatniejsze, niż przy liczeniu zwykłem. Przyczynia się do tego i to, że dzieci takie zadania lubią; niezwykły sposób liczenia interesuje je i wielką jest radość dzieci, jeśli udało im się osiągnąć prawdziwy wynik zadana. Dlatego też powinno się te zadania stosować w wszystkich klasach, nawet w pierwszej, skoro tylko przerobiło się potrzebny do nich materjał. — W ćwiczeniach codziennych daje się naprzemian zadania o liczbach mianowanych i niemianowanych. Długich zadań praktycznych ze względu na nieuniknioną przytem stratę czasu, nie uwzględnia się wcale.

Wyczerpawszy czas przeznaczony do ćwiczeń codziennych, przechodzi nauczyciel do właściwej lekcji. Nawiązuje się ją do poprzedniej lekcji. jeśli ma z nią bezpośredni związek, albo jest dalszym ciągiem, albo nawiązuje się do życia codziennego dzieci. Nawiązanie wzięte z sfery zainteresowań dzieci, jest korzystne z tego względu, że przekonywa dzieci

o natychmiastowej korzyści, jaką z tej lekcji odnoszą, jeśli n. p. (na stopniu niższym) potrafią, przyszedłszy do domu, same zliczyć pieniądze, które im tatuś wrzucił do skarbonki, podczas gdy dotychczas mu wierzyć musiały na słowo i czekać, aż będzie miał czas zaspokoić ich ciekawość. Nawiązanie takie zachęci dzieci do pilnej uwagi.

Z nawiązania wynika zdanie, w którem oznaczamy cel lekcji. Wypowiedzenie celu lekcji skierowuje uwagę dzieci na właściwą drogę i pozwala im zwłaszcza na stopniu wyższym ze zrozumieniem śledzić drogę, po której nauczyciel idzie, umysł ich prowadzi i cieszyć się, gdy dochodzą do rezultatu.

Po podaniu celu w krótkiem zawsze i specjalnie wyraźnie wypowiedzianem zdaniu, przechodzi nauczyciel do właściwego tematu lekcji. Tu teraz trudno podać jednolity tok dla każdej lekcji, gdyż nie na każdym stopniu przeprowadza się nową lekcję w ten sam sposób, choćby ze względu na to, że na stopniu niższym mamy tylko liczenie ustne, a w zeszycie i na tablicy zapisuje się tylko dla pamięci liczby wchodzące w zakres działań i wyniki działań. Na stopniu wyższym znów na główny plan wysuwają się zadania piśmienne. Ze względu na tę niejednolitość postaram się tylko ogólnie zaznaczyć, na co zwracać uwagę przy przeprowadzeniu nowej lekcji.

Zadanie, które ma dać dziecku pojęcie nowej reguły, winno być na każdym stopniu ustne, gdyż łatwiej dziecku zrozumieć sposób postępowania, gdy ma do czynienia z łatwemi liczbami, których zależność łatwiej mu objąć myślą, niż wtedy, gdy wielkie liczby i treść nastręczają mu trudności techniczne. Liczby muszą być koniecznie mianowane. Życie praktyczne zna tylko liczby mianowane, a dziecko z niemi tylko potrafi skojarzyć jakieś wyobrażeie. Przeciwnie liczba niemianowana jest dla dziecka zawsze najpierw czemś nieokreślonem, pustem i nie pobudza go do myślenia. Najlepiej jest, gdy nauczyciel nową regułę wyprowadza na przedmiotach konkretnych. Zwłaszcza stać się to musi na niższych stopniach nauczania, gdzie bez poglądu obejść się nie można. Środkami poglądowemi są tu znane wszystkim liczmany, jak: kulki, guziki, fasola, krążki z tektury, patyczki, kamyczki, grosze, a oprócz liczmanów: ręce. oczy, okna i wszystkie sprzęty w klasie, liczydło, dalej tak zwane wzory liczbowe, czyli tablice z tektury, na których w układzie kwadratowym narysowane są koła, wyobrażające liczby. Na stopniu średnim (pomocą) środkami poglądowemi są pieniądze, metr, przy ułamkach owoce, rysunki, przy przedstawieniu układu dziesiętnego zapałki lub patyczki związane po 10 jednostek, po 10 dziesiątek itd., na stopniu wyższym blankiety wekslowe, książeczki bankowe. Te wszystkie rzeczy powinny służyć do zatrudnienia dzieci. W tej części lekcji dzieci powinny zastosować metodę szkoły pracy: powinny przeliczać liczmany, rozdzielać pewną ich ilość na części, wymieniać je między sobą przy wyprowadzaniu podstawowych działań, kreślić na tabliczkach, których powinno być jak najwięcej, wymieniać pieniądze, n. p. zł na dziesiątki, na grosze, dzielić jabłko, bułkę, patyki, sprzedawać, kupować itd. Na stopniu średnim a zwłaszcza wyższym do—

minującym jest już jednak pogląd abstrakcyjny. Przykłady i cyfry muszą służyć do rozwinięcia reguły, do tworzenia jasnych wyobrażeń.

Podczas wyprowadzania nowej reguły dzieci nic nie piszą, choćby nauczyciel, jak się to zdarza na stopniu wyższym, używał tablicy, (n. p. przy wyprowadzaniu reguły procentu złożonego). Dopiero, gdy nauczyciel doszedł już do ostatecznej formy reguły i powtórzył drogę, po której szedł, mogą uczniowie odpisać to, co napisano na tablicy, aby w razie powtórki móc sobie przypomnieć, skąd się ta reguła wzięła. Niektórzy nauczyciele każą na stopniu wyższym pisać dzieciom równocześnie z sobą, zdaje się jednak, że to wtedy zbyt wiele się wymaga od ucznia, który wtedy albo odpisuje mechanicznie z tablicy, nic nie myśląc, gdyż uważać musi na sposób pisania, albo też, jeśli podąża za myślą nauczyciela, to pisze błędnie w zeszycie. Po wyprowadzeniu reguły stwierdza się ją lub utrwala na kilku jeszcze przykładach, następnie dzieci ją wypowiadają, (naturalnie nie na stopniu niższym) i zapamiętują.

Skoro tylko dzieci nowy materjał zrozumiały, przechodzi się do ćwiczenia. Ćwiczenie i pogląd to najważniejsze części lekcji. Jedno bez drugiego istnieć nie może, gdyż pogląd daje zrozumienie, a ćwiczenie sprawność. Gdzie pogląd jest zaniedbany, tam wyrabia się mechanizm. Dużo poglądu znowu bez ćwiczenia nie nauczy szybko liczyć.

Podczas ćwiczenia zmieniają się zadania z liczbami niemianowanemi i mianowanemi. Zadania niemianowane są celowe, gdyż oszczędza się przy nich dużo czasu, a osiąga większą sprawność. Zadania mianowane podtrzymują zainteresowanie dzieci. Ustne zadania obracają się w zasadzie w zakresie 1—1 000. Poza tysiąc wychodzące zadania nużą dzieci i nie mają celu. Nauczyciel daje zadanie, którego, gdy jest krótkie, uczniowie nie powtarzają. Następnie dzieci liczą, przyczem nauczyciel daje tyle czasu, aby i słabsi uczniowie mogli pracować. Wyniku żąda nauczyciel od kilku dzieci, a wtedy dopiero mówi, jeśli wynik jest dobry. Teraz sprawdza nauczyciel, w jaki sposób dzieci liczyły, przyczem zwraca baczną uwagę na to, aby nie używały zbyt dużo słów i aby mówiły wyraźnie. Niedopuszczalne jest, aby zaraz przy wypowiedzeniu zadania przez nauczyciela jeden z uczniów głośno liczył to zadanie, gdyż wtedy odbiera się reszcie klasy możność spróbowania swych sił.

W zakresie 1—100 uczniowie zapisują tylko liczby i wyniki zadań, a mogą także zapisywać cały tok rozwiązywanego zadania. Właściwie zadania piśmienne rozpoczynają się poza setką. Tu postępuje się zwykle w ten sposób, że jedno z dzieci pisze i liczy przy tablicy, a reszta pisze w zeszytach. Może także jedno z dzieci tylko pisać, to, co liczy głośno dziecko, znajdujące się na miejscu. Jeżeli dziecko samo liczy przy tablicy, powinno wszystko mówić, co robi i pisze, przyczem nauczyciel zwraca uwagę na to, aby dzieci pisały duże, możliwie kształtne cyfry. W tej części lekcji nauczyciel może chodzić pomiędzy ławkami i kontrolować pracę dzieci piszących, albo też może pisać zadanie w zeszycie tego ucznia, który jest przy tablicy. Można to robić w klasach wyższych, zwła-

szcza, gdzie nauczyciel nie potrzebuje już kontrolować każdej cyfry, napisanej przez ucznia, gdzie zadania są długie i gdzie do wyliczenia np. zadania na regułę trzech złożoną powołuje się kilku uczniów. Uczeń będzie zadowolony, że ma pismo nauczyciela w swym zeszycie, że nie straci wątku lekcji, a nauczyciel ma możność zwrócenia uwagi na pismo w zeszycie, a sam, pisząc jak najładniej w zeszycie ucznia, zachęci go do naśladownictwa.

Przy liczeniu zadań zachodzi jeszcze pytanie, czy uczniowie wynik mają mówić całem zdaniem i czy mają zadanie potwórzyć? W I. klasie, gdzie dzieci uczą się dopiero mówić, jest to konieczne. Zadanie 8 + 5 dzieci w 1. klasie liczą tak: 8 + 2 = 10, 10 + 3 = 13, więc 8 + 5 = 13. W II. klasie zadanie 38 + 5 mówią tak: 38 + 2 = 40, 40 + 3 = 43, a później nawet tylko 40, 43. Żądanie, aby dzieci na końcu powtarzały zadanie wraz z odpowiedzią, motywuje się tem, że dziecko po ukończeniu zadania ma zrobić jeszcze myślowy przegląd tego, co wyliczyło. Jest to potrzebne wtedy, gdy zapamiętanie zadania przynosi dziecku korzyść. Jeżeli np. obliczamy, ile mieszkańców przypada na 1 km^2 w Polsce, to tu ma powtórzenie zadania razem z odpowiedzią pewien cel. To samo można powiedzieć, jeśli np. na stopniu wyższym zadanie jest tak długie, że może w końcu zgubić się i zapomnieć, co właściwie liczy. Ale przy krótkich zadaniach, gdzie niema nic godnego zapamiętania, jak np. cena wina, która się stale zmienia, powtarzanie zadania z odpowiedzią nie ma celu. Na stopniu wyższym, o ile dziecko zadanie liczy samodzielnie, mówi całe zadania, o ile zaś tylko odpowiada na pytania nauczyciela, mówi sam wynik.

Tu już jest mowa o tak zw. zadaniach praktycznych, które przypadają na koniec lekcyj stopnia niższego i średniego, a w lekcjach stopnia wyższego po ukończeniu ułamków zajmują dominujące miejsce. Już na stopniu niższym trzeba dawać łatwe zadania praktyczne, leżące w zakresie zainteresowań dzieci, aby już te małe istoty zaznajamiać powoli z stosunkami życia praktycznego i zachęcić je do zużytkowania poznanych sposobów rachunkowych. Aby zainteresowanie dzieci podtrzymać, poleca się dawać kilka zadań z tej samej dziedziny, a nie zmieniać tematu z każdem zadaniem. Żniwa, sad, przechadzka, kuchnia, sprzęty domowe dadzą nauczycielowi dużo tematu, aby układając małą historyjkę, wpleść w nią kilka łatwych zadań praktycznych. Tematem zadań muszą być zdarzenia i stosunki, zachodzące istotnie w życiu i otoczeniu samego dziecka i jego najbliższego otoczenia. To też inne będą zadania dla dzieci wiejskich, inne dla mieszkających w mieście, inne dla dziewcząt, inne dla chłopców. Warunki w zadaniach, jak ceny, wymiary, odległości muszą być prawdziwe i powinny być o ile możności przez dzieci same podawane. Na pierwszy plan powinny wysunąć się zadania, których liczby warto spamiętać, a więc obliczenia z przyrody, geografji, przez co czyni się zadość koncentracji w nauczaniu.

Zadanie musi być wypowiedziane jasno i zwięźle, a więc zawierać tyle tylko słów, ile jest konieczne do zrozumienia treści zada-

nia bez większych wysiłków. Jeśli zadanie zawiera w swej treści coś, co dla dzieci jest obce, musi być po przeczytaniu go przez nauczyciela objaśnione. Po wypowiedzeniu zadania przez nauczyciela, jeden lub kilku uczniów powtarza je. Następnie uczniowie zastanawiają się nad tem, jak poszczególne wielkości w zadaniu zależą od siebie i jakich działań trzeba użyć do rozwiązania zadania. Nauczyciel musi w tem pomóc uczniom, pamiętając jednak o tem, aby im zbytnio pracy nie ułatwiać i nie mówić im tego, co same mogą znaleźć. Następnie uczniowie zadanie rozwiązują ustnie lub piśmiennie, zależnie od rodzaju zadania. Wtedy też dopiero nauczyciel wymienia nazwisko tego ucznia, który ma zadanie rozwiązać przy tablicy, jeśli zadanie jest piśmienne. Tu znów nauczyciel musi pamiętać o tem, aby nie hamować samodzielności ucznia. Czasem nauczyciel, spiesząc się, natychmiast sam pomaga, gdy tylko uczeń utknie gdzieś podczas rozwiązywania zadania. Uczeń nie zdaje sobie wtedy sprawy z tego, że zadania nie umie, a reszta klasy myśli, że rachować nie potrzebuje (gdy rachuje ustnie), bo przecież nauczyciel sam ucznia poprawi. Zadania, zwłaszcza dłuższe, liczy kilku uczniów, aby wszyscy byli przygotowani w każdej chwili liczącego ucznia zastąpić. Tak samo dzieci odrazu się zgłaszają, skoro ich kolega popełni błąd. To wzajemne poprawianie uczniów pobudza ich do żywego współudziału i do zdrowego współzawodnictwa. Dopiero, gdy żaden z uczniów nie umie błędu poprawić lub wskazać dalszej drogi, czyni to nauczyciel.

Oprócz zadań, dawanych przez nauczyciela, koniecznem jest, aby uczniowie na końcu lekcji sami zadania układali. Często bowiem dzieci po przeprowadzeniu szeregu zadań tego samego typu, dochodzą wreszcie do sprawności w ich rozwiązywaniu, są jednakże zupełnie bezradne, skoro żądamy, aby same ułożyły zadanie, co dowodzi, że nie zdają sobie dokładnie sprawy z stosunków, zachodzących pomiędzy wielkościami. Skoro jednak umieją zadanie same ułożyć, mamy pełną gwarancję, że to zadanie nietylko umieją rozwiązywać, ale i rozumieją.

O ile czas starczy, można co pewien czas, aby lekcję ożywić, stosować zadania żartobliwe i zagadki matematyczne, lecz trzeba je traktować jedynie jako pewien rodzaj wytchnienia. W tym roku ukazało się w księgarniach w ozdobnem wydaniu dzieło p. t. „Lila Lilavatti“, zawierające takie właśnie zadania.

Lekcję rachunków, tak jak każdą inną lekcję, kończy się pisaniem zadania domowego. Zadanie domowe daje uczniowi możność samodzielnego zużytkowania nabytych wiadomości. Chcąc, aby dziecko się nie zniechęciło zbyt wielkiemi trudnościami, dajemy na zadania domowe zadania łatwiejsze od tych, które się liczy w szkole, a na stopniu niższym nawet te same, które się liczyło w szkole i pisało na tablicy, zmazawszy tylko wyniki.

Zadanie zwykle nauczyciel pisze na tablicy, a uczniowie odpisują z tablicy. Zadania praktyczne dyktuje się, o ile dzieci podręczników nie mają.

Nowak

Drobiazgi szkolne i oświatowe.

O szkole wydziałowej i o tem, jak przesada szkodzi jej. — Znamiona dobrej szkoły zawodowej. — Niebezpieczeństwo ulicy. — O nauczycielstwie napływowem. — Łabędzi śpiew. — Statystyka przygotowania abiturjentów gimnazjalnych. — O doktoromanji. — Najgroźniejszy wróg.

„Dziennik Bydgoski“ poświęca wiele miejsca sprawom wychowania i oświaty. W numerze z dnia 3. 12. 26. znajdujemy artykuły o szkole wydziałowej i zawodowej. Autor przemawia nietylko za utrzymaniem szkół wydziałowych w województwach zachodnich, ale nawet za wprowadzeniem ich w całej Polsce. O zaletach jej tak pisze:

„Dobre zorganizowane szkoły wydziałowe, będące niejako ogniwem pośredniczem między szkołą powszechną a gimnazjum, mogą się najwalniej przyczynić do należytej oświaty wśród stanu średniego i stać się podstawą przygotowania naukowego dla szkolnictwa zawodowego średniego oraz niższych, a nawet średnich pracowników biurowych. One też w znacznej mierze mogą odciążyć gimnazja, nad któremi w zakresie wykształcenia niższego, a częściowo średniego będą miały wyższość w tem, że uwzględnią więcej potrzeby życia praktycznego i dadzą naukę, ujętą w pewną rozwojową całość.“

Każda szkoła — zdaniem naszem — rozwijająca się w pomyślnych warunkach i wyposażona w dobrych nauczycieli, spełni swoje zadanie kulturalne. Od tej reguły więc nie odchyla się i szkoła wydziałowa. Jednak przypisuje się jej za wiele, a przesada zawsze jest szkodliwą. Sprawdziło się to i na szkołach wydziałowych. Władze szkolne bowiem, idąc w początkach za wielkim na te szkoły ze strony rodziców popytem, i nie oglądając się na warunki, pootwierały ich w samem woj. poznańskiem kilkadziesiąt, gdy dawniej było ich zaledwie kilka w Poznaniu i Bydgoszczy. Sprowadziło to niejako rozproszkowanie ich dawnej wartości i obniżyło poziom. I to był pierwszy błąd przesadnej o ich rozpowszechnienie dbałości.

Drugi powstał po części z winy samego nauczycielstwa, które w ślad za wysokiem wyobrażeniem o tej szkole w chęci uzewnętrznienia wielkiej jej różnicy od innych typów szkolnych szło w kierunku przeładowania programów. Wprowadzono więc 4 języki i w szerokiej mierze matematykę, co sprzyja wyrobieniu się powierzchowności, a nie ma nic wspólnego z praktycznym kierunkiem, który szkole wydziałowej się przypisuje. Do dziś jeszcze odbywające się zmiany programów wskazują na brak ustalenia jasnego i wyraźnego celu szkoły wydziałowej.

Odgrodzenie jej od szkoły powszechnej egzaminami wstępnemi i brakiem programowej łączności oraz wprowadzenie opłat szkolnych uniemożliwiają korzystanie z niej dzieciom uboższym i czynią ją szkołą stanową. Zabieranie zaś do niej nauczycieli z egzaminami W. K. N. osłabia podstawy rozwojowe szkoły powszechnej, czego ze względu na całość wychowania pochwalać nie można.

W artykule o szkołach zawodowych autor trafnie wyrokuje:

„Zrozumienie dla szkoły zawodowej może wyrobić sobie tylko szkoła sama swą organizacją i korzyściami, jakie daje absolwentom. Decyduje jednak o tem i życie samo, oraz zapotrzebowanie sił technicznych.“

W dalszym ciągu przemawia za ustawodawczem utrwaleniem praw absolwentów tych szkół i określeniem ich stosunku do szkół wyższych zwłaszcza politechniki.

W **„Przeglądzie Porannym“** z dnia 11. 12. 26. p. H. Bieńkiewiczowa jaskrwawemi barwami maluje niebezpieczeństwo ulicy, zagrażające dzieciom po wyjściu ze szkoły. Wobec tego smutnego faktu społeczeństwo nie może przejść spokojnie, gdyż młodzieży

„zdrowe dusze to nie nasza własność, to własność Jutra, które kiedyś jednak nadejdzie i wezwie nas do obrachunku. Musimy szukać dróg wyjścia, musimy szukać środków zapobiegawczych i zwyciężyć zło. Budujemy szpitale, zakłady, uzdrowiska — czy nie należy pomyśleć o sanatorjum, któreby leczyło tych, co zatruła ulica.“

„Kurjer Poznański“ (nr. 582) omawia broszurę: „Pół roku wśród... małodusznych galicjaków“. Przy tej sposobności podkreśla doniosłą rolę nauczycielstwa napływowego na Górnym Śląsku i nawołuje do wytrwania na stanowisku.

„Ponieważ Niemcy doskonale zdają sobie sprawę z tego, że ten napływowy żywioł polski utrwala państwowość polską na Śląsku, a nauczycielstwo może odegrać doniosłą rolę w procesie odniemczenia G. Śląska, od zarania niepodległości prasa niemiecka, bardzo silna na Śląsku, stara się wszelkiemi siłami zohydzać napływowe żywioły, zwłaszcza nauczycielstwo, w oczach Ślązaków. Aby zać upozorować, że te ataki pochodzą ze strony samej ludności śląskiej, powstał za judaszowe srebrniki „Głos Górnego Śląska“ — który od 4 lat zgórą kopie i podgryza nauczyciela i urzędnika polskiego na Śląsku, zniechęcając i odsuwając ich od jakiejkolwiek pracy społecznej, politycznej i kulturalno - oświatowej wśród ludu śląskiego.“

Dodamy do tego, że oprócz Niemców i swoi niejednokrotnie z zacietrzewieniem kłody pod nogi rzucają, co oczywiście nauczycielstwa z drogi obowiązku narodowego nie sprowadzi. W każdym razie dobrze się stało, że taka opinja pojawiła się w „Kurjerze Poznańskim“.

„Dziennik Bydgoski“ z 23. 12. 26. informuje o zebraniu „miejscowej inteligencji“, zwołanem przez T. N. S. W. w sprawie ustroju szkolnictwa. Uderza fakt, że na zebranie nie zaproszono ludu, chociaż o niego troszczono się pozaocznie, jak tu wynika z końcowej rezolucji, w której znajduje się twierdzenie, że zniesienie niższego gimnazjum

„byłoby reformą antydemokratyczną, bo krzywdzącą moralnie i materjalnie najszersze warstwy pracujące.„

Widocznie inicjatorzy zebrania sami nie wierzyli w szczerość tego naiwnego postulatu, skoro nie odważyli się stanąć z nim do oczu zainteresowanym. Końcowa rezolucja domaga się

„zachowania 8-klasowego gimnazjum obok 7-klasowej szkoły powszechnej“

i wzywa posłów okręgu bydgoskiego,

„aby się zarówno w dyskusji sejmowej, jak i w głosowaniach przeciwstawili bezwzględnie wszelkim zamiarom skrócenia ośmioletniego studjum szkoły średniej.“

Są to — zdaje się — ostatnie strofy łabędziego śpiewu T. N. S. W. nad ginącym stanem dotychczasowej dezorganizacji w ustroju szkolnictwa.

Ponieważ w motywach wspomnianej rezolucji powiedziano, że zniesienie niższego gimnazjum i zastąpienie go przez trzy wyższe klasy szkoły powszechnej „spowodowałoby obniżenie kultury narodowej“ i „pozbawiłoby Polskę elity umysłowej, bez której państwo nie może stanąć na wysokości swoich zadań“, nie będzie od rzeczy przytoczyć ocenę tej „elity“, fabrykowanej w dotychczasowych gimnazjach, wypowiedzianą na posiedzeniu komisji oświatowej 15 grudnia 1926 r. przez Ministra Oświaty, który jako profesor politechniki styka się z abiturjentami szkół średnich. Wedle sprawozdania **„Il. Kurjera Codziennego“** (Nr. 346) opinja ta brzmiała:

„Obecna młodzież jest nieprzygotowana do studjów akademickich. Profesorowie na pierwszym roku muszą obniżać poziom wykładów o 40%, jeżeli to procentowo można obliczyć, ażeby być zrozumianymi przez audytorjum.

Dziś poziom szkół średnich jest niewystarczający i to zmuszą szkoły akademickie do prowadzenia egzaminów wstępnych.

Około 35% młodzieży akademickiej nie nadaje się zupełnie do studjów.

Zdarzają się na politechnice wypadki, że studenci nie umieją podzielić ułamka przez ułamek n. p. $^1/_3 : ^2/_5$. Na egzaminie pytałem raz studenta, czy umie coś z dziedziny, n. p. z historji literatury, zapytałem go więc o współczesnych autorów. Odpowiedział mi, że zna literaturę współczesną. Kiedy zapytałem go o twórczość Żeromskiego, odpowiedział mi, że wie o Żeromskim, że napisał „Białą rękawiczkę“. Zapytałem go wówczas, czy czytał to, czy też widział na scenie, odpowiedział mi na to: nie, widziałem to na afiszu. To jest dosłownie przytoczona odpowiedź studenta.

Po za tem nie czytał on nic innego.

Ogólne wykształcenie młodzieży jest poniżej krytyki.“

Od systemów szkolnych, produkujących taką umysłową „elitę“, wybaw nas jak najprędzej Panie!

Uzupełniającą ilustracją do panujących zwyczajów i stosunków w istniejącem szkolnictwie stanowi dalszy ciąg przemówienia p. Ministra o doktoromanji. Egzaminy doktorskie nazwał wręcz farsą: „Tytułomanja — mówił p. Minister — może być tolerowana, o ile nie odnosi się do dziedziny nauki. Doktorem powinien być człowiek, który dał swojemi pracami naukowemi dowody, że posiada kwalifikacje na uczonego, ale-

stęmplowanie każdego studenta, który wychodzi ze szkoły wyższej, tytułem uczoności, jest wielkiem nieporozumieniem."

Moment ten wyzyskał **„Dziennik Bydgoski"** (Nr. 297) do napisania ironicznych lecz nie pozbawionych słuszności uwag, określając fakt farsowej doktoryzacji jako demoralizację.

„Demoralizacja ta prowadzi ku śmiesznej, chorobliwej doktoromanji wielu w tak niczem niezasłużony sposób wysokim stopniem naukowym obdarzonych jednostek i naraża na pośmiewisko prawdziwą uczoność w oczach nieobznajomionych ze sprawą doktorskich egzaminów przeróżnych mas szerokich.

Społeczeństwo dzisiejsze patrzy bardzo krytycznie na takich, rozmaite kąty biurowe nieudolnie wycierających „doktorów" i śmieje się w skrytości serca do rozpuku z ich wielkiej, zarówno w praktycznych, jak i naukowych sprawach, kompletnej nieraz niezdarności.

Najbardziej jednak bawi się krytycznie na tę dzisiejszą doktoromanję zapatrujące się społeczeństwo tem, że ci w tak niepoważny sposób doktoryzowani, liczni impotenci naukowi, biorą nieraz naprawdę serjo swoje doktorskie, na ławie uniwersyteckiej bez najmniejszych względem nauki zasług, „zdobyte" tytuły."

Gorzka prawda, lecz prawda. Co krok to doktor lub — profesor. W takich warunkach liczba „uczonych" i produkcja naukowa pozostają do siebie w stosunku odwrotnym. Wytwarza się stan, który najtrafniej określićby można analfabetyzmem „uczonych".

Tymczasem analfabetyzm pierwotny, w właściwem tego słowa znaczeniu, ani rusz ustąpić nie chce z rozległych niw polskich. Powiadamia o tem **„Dziennik Poznański"** (Nr. 277) w artykule „Upokarzająca statystyka":

„Według wykazów biura statystycznego, sporządzonych na podstawie ostatniego spisu ludności, Polska posiada 6 miljonów 581 tysięcy analfabetów. Z liczby tej na analfabetów w wieku od 20 do 60 lat przypada blisko 6 miljonów, stanowiących bezwątpienia jądro armji wyborców.

Statystyka ta jest tak wymowna, że zasługuje na poważne zastanowienie; nie wolno nad nią przechodzić do porządku dziennego. Należy ją jeszcze uzupełnić przypuszczeniem, że cyfra nie jest kompletna, ponieważ spisy odbywają się często niedokładnie i zapisuje się do znających sztukę czytania i pisania takich, którzy umieją zaledwie podpisać nazwisko, wielu też z fałszywej ambicji nie podaje się za analfabetów, więc procent analfabetów jest znacznie większy.

Nader smutnym i upokarzającym objawem, że setki tysięcy młodzieży, która nauczyła się pisać i czytać w szkole, po wyjściu z niej sztuki tej zapomina i staje się znowu analfabetami.

Stwierdzono to przy rekrutach, zaciąganych do wojska, którzy uczęszczali do szkoły, posiedli sztukę czytania i pisania, atoli z braku sposobności używania, o niej zapomnieli.

Przytaczamy szczegółowo te groźne dla państwa cyfry, ażeby Koledzy i Koleżanki, zajęci już czynnie w szerzeniu oświaty pozaszkolnej, trwali niezłomnie na pozycji, a trzymający się zdala od tej pracy, zabrali się do nieustępliwej walki z tym najgroźniejszym z wrogów, którzy zagrażają naszemu niezależnemu bytowi państwowemu. **F. Z.**

—

Od Redakcji.

Z niniejszym numerem „Naszego Głosu" rozpoczynamy trzeci rok wydawnictwa. Czas miniony był dla Komitetu Redakcyjnego okresem prób i doświadczeń. Przystępując do pracy w 1925 r. wytknęliśmy sobie dwa cele do spełnienia, mianowicie postanowiliśmy: a) skupić jak najszerszy zastęp nauczycieli, interesujących się głębiej zagadnieniami oświaty i szkolnictwa w grona pracowników, ożywionych podobną indeologją i b) informować Czytelników o wszelkich prądach umysłowych na polu edukacji, jawiących się tak w kraju, jak i zagranicą. Oto ogólne tło naszych zamierzeń, na którem uwypuklać zamierzaliśmy sprawy szkolne i oświatowe ziem zachodniej Polski, tych ziem, które od zarania naszego bytu państwowego odgrywały i odgrywać muszą pierwszorzędnie rolę w Polsce. I jeszcze jedno. Wydawnictwo nasze postanowiliśmy oprzeć tylko na wysiłku materjalnym i umysłowym nas samych.

Czy zamiary nasze zostały zrealizowane?

Na niektóre z nich muszą sami Koledzy dać odpowiedź, na pewne da Redakcja. I tak: z prawdziwem zadowoleniem stwierdzić możemy, że ostatni punkt naszych zamierzeń został w całej osnowie zrealizowany. „Nasz Głos" jest w całem tego słowa znaczeniu pismem i głosem naszym, zawdzięczającym swój byt tylko ofiarności i wysiłkowi nauczycielstwa związkowego, pracujacego na terenie Woj. Pozn. Mimo to jednak nie udało nam się jeszcze nawiązać z Kolegami takiej wymiany myśli, jakie poruszane w piśmie naszem sprawy wymagałyby, a co pismo każde ożywia i więcej interesujace czyni. Brak nam mianowicie w jakiejkolwiek bądź formie podanych wiadomości z terenów prac Kolegów i brak liczniejszych wiadomości o Waszych zainteresowaniach, przeżyciach i doświadczeniach. I to jest właśnie najsłabszą stroną naszego pisma. Oddając dlatego ten pierwszy numer trzeciego rocznika do rąk Koleżeństwa, prosimy bardzo o te wiadomości, które walnie przyczynić się mogą do podniesienia wartości Naszego Głosu.

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.